

# Tecnologias Utilizadas por Regentes na Educação Infantil no Contexto Pandêmico – Aspectos Éticos e Instrumentais

## *Technologies Used by Conductors in Early Childhood Education in the Pandemic Context – Ethical and Instrumental Aspects*

Istesio PINHEIRO JUNIOR <sup>1\*</sup>

Rosa Lidice de Moraes VALIM<sup>1</sup>

Regina Celia Pereira de MORAES <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Centro Universitário Carioca (Unicarioca). Avenida Paulo de Frontin, 568 – Rio Comprido – CEP: 20261-243 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil.

\*[istesiojr@gmail.com](mailto:istesiojr@gmail.com)

**Resumo.** O ambiente da Educação Infantil tem o propósito de auxiliar no processo de desenvolvimento da criança. Nesse ambiente, ela precisa poder manifestar-se através de diferentes linguagens, bem como sentir-se cuidada. No entanto, a partir do ano de 2020, o ambiente lúdico e pedagógico transmutou-se, devido à pandemia de COVID-19. Diversos sistemas educacionais por todo o mundo precisaram traçar estratégias compatíveis com as possibilidades de que dispunham, de forma a garantir o direito básico à educação. Remetendo a tal contexto, este artigo objetiva elaborar reflexões sobre as tecnologias digitais utilizadas pelos regentes da Educação Infantil do município de Maricá (RJ), junto às crianças na faixa etária de 04 a 05 anos, para aulas remotas durante o período de isolamento imposto pela pandemia. Para tanto, apresentam-se reflexões bibliográficas e, em seguida, preliminares de pesquisa, de acordo com as orientações da Resolução nº 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os achados sugerem que, no mencionado contexto, ferramentas tecnológicas digitais de baixo custo e fácil aplicabilidade – como o *WhatsApp* – tendem a promover os melhores resultados.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Tecnologias para educação. Educação no contexto pandêmico. Considerações ético-pedagógicas para Educação Infantil.

**Abstract.** The Early Childhood Education environment aims to assist in the child's development process. In this environment, the child needs to be able to express thoughts and feelings through different languages, as well as feel cared for. However, since 2020, the playful and pedagogical environment changed due to COVID-19 pandemic. Several educational systems worldwide needed to devise strategies in order to guarantee basic rights to education compatible with the possibilities they had available. This article seeks to present considerations about the digital technologies used by the early childhood education teachers of Maricá (RJ), with children aged 4 to 5 years, for remote classes during the isolation imposed by the pandemic. To this end, bibliographical reflections were carried out and, subsequently, two preliminary research studies following the guidelines of Resolution 510 of 2016 of the National Health Council. Findings suggest that – within the aforementioned context – low-cost and easy-to-apply digital technological tools – such as WhatsApp – tend to promote the best results.

**Keywords:** Child education. Technologies for education. Education within the pandemic context. Ethical-pedagogical considerations for early childhood education.

## 1 Introdução

O ambiente da Educação Infantil é um espaço educativo que tem como princípio auxiliar no processo de desenvolvimento da criança. Nesse ambiente, ela precisa poder interagir, brincar, manifestar-se através de diferentes linguagens e ainda sentir-se cuidada (Brasil, 2009). No entanto, a partir do ano de 2020, o ambiente lúdico e pedagógico transmutou-se, por conta da pandemia do vírus SARS-CoV-2, e, assim como a ciência formulou táticas viáveis contra a agressividade de um agente epidemiológico até então desconhecido, diferentes sistemas educacionais traçaram estratégias para garantir o direito básico à educação compatíveis com as possibilidades de que dispunham.

A partir do dia 16 de março de 2020, as escolas da rede pública do município de Maricá, no Estado do Rio de Janeiro, suspenderam as atividades letivas, em razão da pandemia de COVID-19 (Maricá, 2020). Com a publicação da Deliberação nº 01/2020, do Conselho Municipal de Educação do mencionado município, as aulas passaram a ser ministradas sob regime especial de atividades educacionais não presenciais, visando minimizar perdas, especialmente de cunho social e cognitivo, nos alunos (Maricá, 2020). A aplicação desse regime se deu inclusive na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tornando tal situação ainda mais emblemática. Assim, os desafios do espaço escolar migraram para os *smartphones* e residências dos alunos, com apoio de atividades impressas e orientação dos regentes, e, devido à privação da interação com outras crianças e adultos, temeu-se que os discentes da Educação Infantil

poderiam ter seus seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento afetados: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018).

A pesquisa que deu origem a este artigo preocupou-se com as tecnologias utilizadas pelos regentes na Educação Infantil, considerando que, se por um lado tais tecnologias viabilizaram a superação de muitos dos efeitos do isolamento social sobre as crianças na faixa etária de 04 a 05 anos, em escolas públicas como as de Maricá – RJ, por outro, também criaram novas linguagens que se incorporaram à dimensão social de forma nunca antes vista na história, influenciando novas capacidades cognitivas e socioemocionais desde a tenra idade. Dalcin, Abegg e Ceretta (2022, p. 3) ratificam tal inquietação ao afirmar que:

Em tempos de constantes mudanças na Educação, potencializadas pelo período pandêmico, é relevante manter a preocupação e reflexão sobre como funcionam os processos de ensino e aprendizagem em modalidades que se afastam dos modelos tradicionais de ensino, como a Educação a Distância (EaD).

A fim de dar conta da complexidade das implicações desse processo de mediação, fez-se necessário perpassar um estudo sobre a cultura escolar, promovendo a reflexão sobre a participação do ser humano como construtor dessa nova forma de organização. As mudanças pelas quais passam o mundo e a sociedade são cada vez mais dinâmicas, e os recursos e estratégias que não deixam a escola estagnada também estariam nos conhecimentos dos sujeitos da própria organização escolar e na mediação do aprendizado que efetuem.

Assim, o presente artigo pretende apresentar reflexões sobre as tecnologias digitais utilizadas pelos regentes da Educação Infantil do município de Maricá (RJ), junto às crianças na faixa etária de 04 a 05 anos, para aulas remotas durante o isolamento imposto pela pandemia.

## 2 Percurso Metodológico

Inicialmente, realizaram-se reflexões bibliográficas, e, posteriormente, duas preliminares de pesquisa. As reflexões bibliográficas tangenciaram aspectos ligados ao ensino e aprendizagem, à cultura escolar e aos sujeitos da ação escolar. Já a preliminar de pesquisa seguiu os moldes propostos pela Resolução nº 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), que trata das etapas preliminares de pesquisa, considerando que a jornada do pesquisador possa necessitar de um levantamento prévio para delinear a viabilidade de seu projeto. Embora essas etapas não se sujeitem à avaliação do sistema CEP/CONEP, conforme o Artigo 24 da referida resolução, este trabalho não deixou de observar princípios éticos, visto que:

[...] a pesquisa como leitura e pronúncia começa com a abertura para o mundo. Nesse sentido ela não é privilégio de pesquisadores nem de pessoas alfabetizadas. Nem por isso o pesquisador é irrelevante ou descartável. Dentro dessa compreensão de pesquisa, ele é

insubstituível no que diz respeito à exemplaridade de sua postura diante e com o outro, o mundo e o cosmo (Brandão; Streck, 2006, p. 35).

Dessa forma, as etapas preliminares da pesquisa constituem momentos de sondagem, por meio de oportunidades de recolhimento prévio de informações do campo. No entanto, devem ser realizadas com zelo em relação aos possíveis participantes, a fim de não os identificar, ou que as informações recolhidas não culminem em registro público e formal nessa fase da pesquisa, conforme o Inciso XII, Artigo 2º, da Resolução nº 510, de 2016 (Brasil, 2016). Assim, a preliminar de pesquisa vem colaborar para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, ao aguçar a percepção do pesquisador. Além disso, de acordo com Valim e Maciel (2018, p. 18-19), a etapa permitirá orientar o pesquisador nas atividades as quais “deve desenvolver para averiguar as condições necessárias à realização de sua pesquisa”, ao mesmo tempo em que “procura dar mais espaço a considerações realistas e, nesse sentido, preza pelo respeito”.

A etapa preliminar de pesquisa aqui apresentada estendeu-se pelo período compreendido entre os anos de 2020 e 2021, em razão das incertezas e imaturidades de um processo educacional que ainda se adaptava aos imprevistos engendrados pela pandemia de COVID-19. A extensão do intervalo delimitado nesta etapa revela o intento de precaução quanto ao recolhimento de informações prévias que poderiam se alterar no decorrer de um ano letivo excepcional. O período foi ainda um meio de captar indícios do que seria uma base mais sólida em uma situação na qual as mudanças são a parte estável do processo. Além disso, a duração da preliminar permitiu criar algum entrosamento com os participantes, por aumentar a presença do pesquisador em um momento de isolamento social. As informações oriundas da etapa preliminar de pesquisa foram determinantes para a escolha da metodologia estruturante da dissertação à qual este artigo vincula-se: a metodologia do relato de caso. Tal dissertação tramitou na Plataforma Brasil e foi aprovada pelo Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro (SMS/RJ) – aprovação registrada sob o parecer nº 5.480.032.

Para apreciação dos dados da preliminar de pesquisa à luz dos dados bibliográficos, trabalhou-se com a técnica de análise descritiva. Sendo assim, buscou-se descrever, de maneira sintética, as informações mais relevantes presentes no material, a fim de identificar padrões e/ou elementos importantes (Reis; Reis, 2002).

### **3 Ensino-aprendizagem na Educação Infantil: Escola e Sujeitos**

Em Maricá, a Educação Infantil constitui a etapa da Educação Básica destinada às crianças de zero a 5 anos de idade, sendo de matrícula obrigatória a partir dos 4 anos, em conformidade com o Inciso I, Artigo 4º, da Lei nº 9.394/1996, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A Educação Infantil não é etapa preparatória para o Ensino Fundamental, tem finalidade e sentido em si mesma e possui especificidades próprias (Brasil, 2018), as quais

demandam reflexão sobre a aplicação do regime domiciliar de estudos proposto pelos municípios, como no caso de Maricá – RJ.

Uma das grandes preocupações da Educação Básica remete aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de zero a 5 anos estabelecidos pela BNCC. Tais direitos, contemplados no regime de atividades presenciais, precisam continuar a ser contemplados no regime remoto, sendo eles: (a) conviver: ampliar o conhecimento de si, do outro e o respeito à cultura e às diferenças; (b) brincar: em diversas formas, espaços, tempos e com diversos parceiros (adultos e crianças); (c) participar: do planejamento e das atividades, elaborando, decidindo e se posicionando; (d) explorar: permitir ampliar saberes sobre a cultura; (e) expressar: por meio de diversas linguagens, sentimentos ou de outras formas, como sujeito dialógico, criativo e sensível; (f) conhecer-se: construir sua identidade pessoal, cultural e social, bem como seu pertencimento ao grupo (Brasil, 2018). Não se pretende aqui aprofundar reflexões acerca desses direitos, mas sublinha-se que são absolutamente necessários para o desenvolvimento pleno de qualquer criança.

Embora esses direitos sejam nacionalmente definidos para fundamentar a atividade escolar, por representarem as principais formas das quais a criança dispõe para conhecer o mundo, a si mesma e o outro, será que a criança os teria garantidos quando sob o regime de atividades não presenciais? As ferramentas tecnológicas utilizadas nas Unidades de Educação Infantil do município de Maricá – RJ poderiam minimizar os efeitos das dificuldades de aprendizado e do distanciamento do convívio escolar? Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 12) apontam para a importância do aspecto social no desenvolvimento integral da criança, visto que ela precisa do 'outro', e esse 'outro' também precisa dela, pois a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Outrossim, o ambiente da Educação Infantil é um espaço educativo que tem como princípio auxiliar o processo de desenvolvimento da criança. Nesse contexto, Lapierre e Aucouturier (1986) afirmam ser importante considerarmos a carga afetiva que se encontra implícita na criança: por meio da psicomotricidade é revelada a vida psíquica, manifestada em posturas e atitudes, gestos e praxias, da linguagem falada e escrita, muitas vezes observadas pelos adultos e consideradas por professores em seus planos de ensino presenciais e a distância.

### 3.1 Cultura organizacional escolar

São várias situações experimentadas pela comunidade escolar que vêm redefinindo as diversas funções do magistério ou mesmo confundindo a percepção dos que na instituição escolar atuam. Segundo Vieira (2002, p. 24), “não acompanhar esse movimento passa a representar uma desvantagem para as pessoas e para os setores nos quais atuam”, até porque a produção de conhecimento e o surgimento de novas tecnologias tornaram-se constantes e acarretam modificações profundas em diversos aspectos da vida em sociedade.

O Parecer CNE/CEB nº 9/2009 (Brasil, 2009), que revê as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério, orienta, em linhas gerais, a estruturação das escolas das redes federal, estaduais e municipais. A preocupação aponta para os processos formais e educativos de sua organização:

Mas, para que a escola possa ser prazerosa para seus alunos é preciso que ela seja organizada para isto, desde as condições de trabalho de seus profissionais até a disposição do tempo escolar e a organização de seu currículo, para que o processo educacional possa transcorrer de forma dinâmica, atrativa e, sobretudo, numa lógica que não se limite à simples transmissão do conhecimento, mas que propicie a produção coletiva do conhecimento e da busca da formação integral do aluno, em todos os seus aspectos (Brasil, 2009, p. 17-18).

Neste momento, cumpre apresentar a conceituação do termo ‘organização’ utilizada aqui. São duas definições básicas. A primeira relaciona-se com o termo ‘organizar’, o qual o dicionário Michaelis (2016, n. p.) define como “dispor de forma ordenada uma série de itens; dar forma regular às partes de um todo” ou mesmo “reunir indivíduos ou elementos para um objetivo específico”. Assim, ‘organização’ seria ordenação, arrumação ou estruturação. A segunda conceituação, inspirada em Chiavenato (2011), refere-se à ‘organização’ pelo viés da Administração, compreendendo-a como uma entidade social integrada por pessoas e recursos propositalmente modelada e orientada em torno de um propósito comum. Nesse sentido, a palavra ‘organização’ se refere à própria instituição, empresa ou estabelecimento.

Para compreender as organizações e melhorar seu nível de competitividade, uma estratégia possível seria estudar as relações travadas em seu interior. A escola também é uma organização (uma entidade social), e por isso os conhecimentos sobre cultura organizacional são úteis aos diferentes profissionais que nela atuam. Porém, primeiramente é necessário analisar o que é cultura.

A escola, instituição responsável pela transmissão de parcela da cultura, é marcada pela mesma, e em função de sua especificidade, produz modos próprios de agir e pensar relacionados ao que historicamente se espera e se vê concretizado em seu interior (Pimentel, 2008, p.32).

Ao observar a instituição escolar sob a perspectiva da Administração, seria provável que se descobrisse uma gama de oportunidades: tomar conhecimento daquilo que comumente afeta o desempenho das diferentes funções pedagógicas (regência, planejamento, gestão, etc.), adquirir maior segurança e velocidade na tomada de decisão, refletir sobre os impactos da ação educacional em campos micro e macrossociais, entre outras. A investigação da prática escolar nas instituições escolares nos remete ao mesmo tempo para a cultura escolar disseminada, comum a todos os sujeitos escolarizados, e para a cultura de determinada instituição escolar (Pimentel, 2008).

Segundo Vieira (2002, p. 38), cultura “diz respeito a todo modo de vida de uma sociedade, referindo-se à forma como as pessoas e grupos sociais produzem sua própria existência a partir das influências que recebem”. Essas influências advêm da própria sociedade, das instituições em que as pessoas frequentam e mesmo de sua esfera pessoal, privada e do cotidiano. Em Vieira (2002) há a afirmação de que tais influências culturais podem ou não provocar mutabilidade nos hábitos e costumes das pessoas, até porque passam por juízo de reflexão dos indivíduos e ainda podem sofrer transformações e originar novos aspectos culturais diferentes do original, que serão acolhidos na própria cultura. Por isso, a autora discorda parcialmente da ideia de que a cultura moldaria a mente e a atividade cognitiva de forma determinística, propondo, em vez disso, a ocorrência de um processo interativo, “como uma via de mão dupla” (Vieira, 2002, p. 38), no qual a cultura modifica sociedade, instituições e pessoas e é por estas também modificada. Dessa forma, tudo que tomamos por natural em nós mesmos, na verdade, é cultural:

Cultura não são comportamentos concretos, mas sim significados permanentemente atribuídos pelos homens ao mundo. São fatos e processos que atravessam as fronteiras entre as chamadas culturas popular, erudita ou de massa, e mesmo os limites entre as diferentes camadas sociais [pois] São veículos de relações humanas, de valores e visões de mundo (Londres, 2001, p. 72).

A cultura pode ser dividida em duas vertentes, segundo Vieira (2002): a cultura geral e a cultura específica. A cultura geral se refere aos modos de vida humana, de caráter mais universal, ligados à sociedade. A cultura específica reflete uma singularidade pela qual o ser humano organizou sua existência dentro da própria sociedade, estando mais relacionada às características comuns no âmbito de instituições e das pessoas ou grupos, como o conjunto de valores, grupos de crenças, entre outras. Apesar das especificidades de cada vertente, recorda-se que, para a autora, a cultura é uma via de mão dupla,

Entretanto, não se pode afirmar que numa determinada cultura, geral ou específica, haja igualdade no comportamento e nas realizações das pessoas; ao contrário, sempre se encontrará divergência e tensões no interior de qualquer cultura. São essas divergências e tensões que mantêm em movimento as sociedades e a cultura que nelas se desenvolve (Vieira, 2002, p. 39).

Dessa forma, aqueles que atuam em uma escola podem, muitas vezes, não se perceberem como construtores de história e cultura, porque tomam suas ações e interações por meras atividades rotineiras e isentas de significado dentro do ambiente escolar. E, se não se enxergam sendo modificados ou modificando o outro, podem não considerar os alunos, docentes e demais colaboradores como iguais estruturadores da cultura escolar. Isso se torna um perigo, uma vez que a ausência de partilha inviabiliza a criação de uma cultura positiva, como também prejudica o duplo papel social da escola: formar indivíduos e cultura edificante para a sociedade (Vieira, 2002).

### 3.2 Cultura organizacional escolar e os sujeitos da ação escolar

A cultura organizacional seria uma forma específica de cultura. Ela mostra que cada organização possui uma singularidade que a distingue das demais, e isto é fruto do encontro entre culturas externas e internas e subculturas (Oliveira, 2011). É em meio a essa multiplicidade que são tecidas teias de significados dentro de uma organização, através das ações individuais e coletivas, o que determinará o próprio funcionamento da instituição, como seu comportamento administrativo e pedagógico, depreendido também da ação educacional desempenhada pelas funções de docentes, gestores, supervisores, orientadores e outros profissionais, assim como dos alunos. A dimensão humana é de suma importância, uma vez que em uma organização são as pessoas em interação que se projetam nas expressões formal e informal (Bergue, 2012). Por isso, tornam-se fundamentais as funções exercidas por técnicos pedagógicos na condução da cultura escolar, visando alinhar interesses em prol dos objetivos educacionais. Denota-se, dentro deste contexto, a importância da construção de uma cultura organizacional forte, pois ela legitima formas de intervenção que tornem mais aceitáveis os padrões de funcionamento de uma organização que permitam alcançar objetivos e que, além de promover entrosamento entre os membros, esteja aberta à participação destes.

Quando se fala em sujeitos escolares, o foco são os discentes. Uma forma de desumanizar o aluno como sujeito social é desvalorizar os saberes que ele detém. Segundo Oliveira (2011), isso tem gerado conflitos em âmbito escolar, pois, embora haja universalidade de matrículas na idade escolar apropriada, houve aumento da evasão e da repetência. Os alunos aprendem de acordo com a melhor relação que os adapte às suas respectivas realidades. E, por isso, quando submetido à cultura organizacional da escola, o aluno também dela se impregna. Indiretamente refletindo sobre a cultura organizacional, observa-se que “as normas de funcionamento e os valores, implícitos e explícitos, que regem a atuação das pessoas na escola são determinantes da qualidade do ensino, interferindo de maneira significativa sobre a formação dos alunos”, conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 35). Assim, torna-se necessário que professores regentes, administradores, orientadores e supervisores tenham

algum conhecimento sobre certos elementos da cultura da escola enquanto organização, pois evasão e repetência também poderiam decorrer deste aspecto institucional.

A cultura produz formas de existência humana e influencia os modos de ser das sociedades. Segundo Oliveira (2011), a cultura instituída é a que se manifesta presente no cotidiano. Já a cultura instituinte é o porvir, aquela que provocará processos de transformação na cultura vigente. No espaço escolar não seria diferente, e por isso o estudo da cultura organizacional facilitaria a compreensão do cotidiano escolar e a melhoria do embate multicultural, que influenciam significativamente a cultura escolar, tratando-se, portanto, de algo que não pode passar despercebido por aqueles que desempenham alguma função pedagógica.

## 4 Preliminar de Pesquisa

Realizaram-se aqui duas preliminares de pesquisa, seguindo as orientações da Resolução nº 510, de 2016, do CNS, que considera as etapas preliminares como:

[...] as atividades que o pesquisador tem que desenvolver para averiguar as condições de possibilidade de realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas; não devendo ser confundidas com “estudos exploratórios” ou com “pesquisas piloto”, que devem ser consideradas como projetos de pesquisas. Incluem-se nas etapas preliminares as visitas às comunidades, aos serviços, as conversas com liderança comunitárias, entre outros (Brasil, 2016, p. 3).

Tal resolução, para além, preocupa-se em assegurar a proteção dos envolvidos em pesquisas científicas relativas às áreas de Ciências Humanas e Sociais. Essa normatização visa mitigar possíveis danos aos participantes e pesquisadores quanto aos procedimentos metodológicos que “envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana” (Brasil, 2016, p. 1).

Inicialmente, na primeira preliminar de pesquisa, três professoras foram ouvidas e, posteriormente, na segunda preliminar de pesquisa, optou-se por conversar com um professor apenas. Os quatro docentes ouvidos possuem ampla experiência em docência na Educação Infantil e trabalham em escolas do município de Maricá (RJ). Todas as conversas ocorreram de forma fluida, sem questões específicas ou demanda por registros formais, haja vista que tinham por propósito justamente a averiguação das condições de possibilidade para realização de pesquisa posterior respeitando os contornos da resolução anteriormente mencionada. Os registros aqui apresentados no corpo do artigo foram realizados de forma assistemática, apenas para reflexão.

Por se tratar de um levantamento inicial, com vistas à averiguação da realidade do campo a ser trabalhado em projeto, as etapas preliminares de pesquisa não se sujeitam à avaliação do

sistema CEP/CONEP. Tal afirmação encontra amparo no Artigo 24 da supracitada Resolução nº 510 (Brasil, 2016). Todavia, este artigo, bem como a dissertação de mestrado à qual vincula-se, tramitou pela Plataforma Brasil e teve seus contornos aprovados, em junho de 2022, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – sob o parecer nº 5.480.032.

A seguir, apresentam-se os registros das duas preliminares de pesquisa e, na sequência, as reflexões viabilizadas. As duas preliminares ocorreram na escola na qual um dos autores deste artigo atua.

#### 4.1 Preliminar de pesquisa 1: conversa informal com três professoras

A primeira preliminar de pesquisa deu-se através de uma breve conversa com um grupo de três professoras do pré-escolar que trabalham junto a um dos pesquisadores responsáveis por este artigo. São professoras com significativo tempo de trabalho na instituição e vasta experiência em docência. Esse breve encontro ocorreu no último trimestre de 2021. As professoras estavam confeccionando lembrancinhas quando foram questionadas a respeito de suas impressões sobre as atividades remotas que estavam ocorrendo desde março de 2020. A resposta uníssona e consensual foi a seguinte: não são apropriadas à Educação Infantil e demandam participação da família, o que nem sempre é possível. Conscientes das limitações impostas pela COVID-19, apesar de não considerarem as aulas remotas apropriadas no mencionado contexto, afirmaram que a tecnologia que havia se revelado mais positiva para mediação era o *WhatsApp*, embora houvesse o problema do consumo de memória do celular e toda uma falta de praticidade no tocante ao acompanhamento das postagens das famílias por parte dos professores. A pior ferramenta por elas apontada foi a plataforma *on-line* disponibilizada pelo município para as escolas, uma vez que era de difícil acesso por parte das famílias e tomavam tempo dos regentes, que acabavam precisando também acompanhar o grupo de *WhatsApp*, além de darem atenção aos alunos que estavam retornando ao presencial (visto que a conversa desenrolou-se no segundo semestre de 2021). A plataforma também não recebia muitas devolutivas dos responsáveis, portanto realmente se mostrou pouco eficaz ou eficiente.

Ressalta-se que, durante a pandemia, as atividades remotas eram diárias, mas as devolutivas poderiam ocorrer até o final do ano letivo para serem computadas pelos professores. Tais devolutivas normalmente ocorriam pelo *WhatsApp* e, principalmente, entrega de material impresso.

## 4.2 Preliminar de pesquisa 2: conversa informal com outro professor regente

A segunda preliminar de pesquisa ocorreu no início de 2022, através de conversa informal com um professor da mesma instituição à qual pertenciam as professoras anteriormente ouvidas. Refletiu-se a respeito de diversas questões inerentes ao processo de ensino remoto, que estava ocorrendo desde março de 2020.

Na unidade escolar em que a pesquisa ocorreu, o *WhatsApp* foi a interface escolhida para que os professores pudessem interagir com os alunos e seus pais. Formou-se um grupo de *WhatsApp* para cada turma: havia a turma regular, que seguia os moldes tradicionais de alocação dos alunos por idade; a turma de educação física, destinada à educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças; e a turma diversificada, que é aquela turma em que a faixa etária dos alunos era muito variada. Agentes culturais, famílias e equipe diretiva integravam cada grupo. Os professores tornaram-se responsáveis pela elaboração do planejamento semanal, que era visitado pela Orientação Pedagógica frequentemente. Todos os atores envolvidos acompanhavam as vivências diárias (que eram postadas em formato PDF com *links* para vídeos do *YouTube*) para a semana letiva seguinte. Os professores interagiam, mas o foco era computar a devolutiva das famílias, por meio de fotos da atividade do dia. Com o tempo, foi solicitada a inclusão de vídeos dos professores (postados no *YouTube*) nas vivências pedagógicas, a fim de promover um contato virtual com a figura do professor regente e estimular uma maior participação.

O professor consultado comentou que a rede municipal de Maricá tomou a decisão de adquirir uma plataforma *on-line* para que o mesmo conteúdo postado no *WhatsApp* fosse ali disponibilizado. Ele relatou que essa plataforma tinha alguns recursos, como jogos (semiprontos e customizados pelos docentes) ao clique do *mouse*, contudo não foi muito usada pelas famílias. Também foram propostas atividades impressas, elaboradas pelos regentes, que seriam retiradas e devolvidas na creche ou devolvidas através do grupo de *WhatsApp*, para que o professor contasse a participação da criança no dia, já que cada atividade impressa era inserida no documento da vivência do dia. Essa estratégia de devolução do material impresso na creche foi a que promoveu maior participação.

O professor lembrou que no ano de 2021 houve troca de plataforma *on-line*, quando se adotou aquela denominada *Conecta Maricá*, de uso mais simples. A nova plataforma possuía ferramenta para agendamento de encontros virtuais, todavia os encontros não faziam parte da proposta pedagógica como estratégia de interação e nem foram incentivados por parte dos próprios professores. Em julho de 2021, ocorreu o retorno ao regime presencial, em sistema de rodízio, para evitar aglomeração, e os alunos foram organizados em grupos: o grupo A viria numa semana, o grupo B viria na outra e o grupo C permaneceria exclusivamente em atividade remota, sendo que todos retomariam as aulas presenciais até o final daquele ano. Os grupos foram

constituídos a partir de conversas com os pais e procuraram, na medida do possível, considerar suas limitações e possibilidades. As aulas tinham duração de três horas diárias, todavia o professor deveria permanecer na unidade por mais uma hora, que seria destinada ao acesso às plataformas virtuais para elaboração de *feedbacks* aos alunos e seus pais.

O professor mencionou que no início do ano de 2022 houve requisição de mediação, por meio de encontros virtuais com breves períodos de duração, por parte da equipe diretiva. A problemática é que mesmo assim as famílias aparentavam não ter disponibilidade para conciliar as tarefas escolares com as rotinas de casa ou de trabalho, as crianças pequenas não conseguiam acessar sozinhas, houve defasagem dos *smartphones* ou planos de internet acessíveis às famílias carentes e algumas crianças ficavam com pessoas que tinham dificuldades para manusear a tecnologia. Esses também eram argumentos observados na participação via *WhatsApp*, porém esta demonstrou ter tido um pouco mais de êxito em todo o período da preliminar. No final do ano de 2021, ocorreu o retorno integral às atividades presenciais, realizadas pelas crianças em até três horas diárias, com mais uma hora de planejamento para os professores.

## 5 Resultados e Discussões

Para dar conta dos dados da preliminar de pesquisa, trabalhou-se com a técnica de análise descritiva. Ou seja, buscou-se descrever, de maneira sintética, as informações mais relevantes, presentes no material coletado, a fim de identificar padrões e/ou elementos importantes. Essa análise subjetiva viabilizou a construção de um quadro de elementos fundamentais (Quadro 1).

Quadro 1 – Informações que se evidenciaram a partir da análise das preliminares de pesquisa realizadas

Preliminar de pesquisa 1	Preliminar de pesquisa 2
As atividades remotas não são apropriadas à Educação Infantil; para além, demandam participação da família, o que nem sempre é viável.	Dificuldade das famílias em harmonizar rotinas de casa e de trabalho com a rotina de apoio aos estudos das crianças; crianças pequenas não sabem utilizar <i>WhatsApp</i> ; celulares das famílias são normalmente antigos e possuem planos de dados reduzidos; crianças ficam, frequentemente, sob os cuidados de pessoas com pouco conhecimento de tecnologia. Apesar das limitações apresentadas, o <i>WhatsApp</i> demonstrou ter um pouco mais de êxito do que outras ferramentas tecnológicas, por ser simples e por já ser utilizado pelas famílias.
A pior ferramenta apontada pelas famílias foi a plataforma <i>on-line</i> disponibilizada pelo município para as escolas, uma vez que era de difícil acesso por parte das famílias e tomava tempo dos regentes, que acabavam precisando também acompanhar o grupo de <i>WhatsApp</i> , além de	Foi adquirida pela rede municipal uma plataforma <i>on-line</i> para que o mesmo conteúdo postado no <i>WhatsApp</i> fosse nela disponibilizado. Essa plataforma tinha alguns recursos, como jogos ao clique do <i>mouse</i> , contudo não foi de muito uso pelas famílias.

<p>darem atenção aos alunos que estavam retornando ao presencial.</p> <p>A plataforma também não viabilizava devolutivas, portanto, revelou-se pouco eficaz ou eficiente.</p> <p>Ressalta-se que, durante a pandemia, as atividades remotas eram diárias, mas as devolutivas poderiam ocorrer até o final do ano letivo para serem computadas pelos professores.</p> <p>Tais devolutivas normalmente ocorriam pelo <i>WhatsApp</i>.</p>	<p>No ano de 2021, houve troca de plataforma <i>on-line</i>. A nova, intitulada <i>Conecta Maricá</i>, era mais simples.</p>
<p>Conscientes das limitações impostas pela COVID-19, apesar de não considerarem aulas remotas dentro do mencionado contexto apropriadas, afirmaram que a tecnologia que havia revelando-se mais positiva para mediação era o <i>WhatsApp</i>, embora houvesse todo o dilema de consumo de memória do celular e toda uma falta de praticidade no tocante ao acompanhamento das postagens das famílias por parte dos docentes.</p>	<p>Na unidade escolar em questão, o <i>WhatsApp</i> foi a interface escolhida para que os professores pudessem interagir com os alunos e seus pais.</p>

Fonte: Autoral.

Dados coletados por ocasião das preliminares de pesquisa apresentadas sugerem que: as atividades remotas não eram exatamente apropriadas à Educação Infantil, e tem-se que isso ocorre porque elas tenderiam a demandar um grande comprometimento das famílias, que normalmente não têm disponibilidade para conciliar as rotinas de casa ou de trabalho com o envolvimento nas aulas; crianças pequenas não acessam sozinhas o *WhatsApp*; os telefones que as famílias possuem muitas vezes são defasados, e os planos de internet são limitados; e as crianças ficam, muitas vezes, com pessoas com dificuldades de manuseio da tecnologia. O Artigo 29 da Lei Federal nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) versa sobre o papel auxiliar da escola ao instituir a Educação Infantil como etapa complementar à ação da família – tendo a escola como finalidade estimular a criança a se desenvolver de forma integral e cabendo a ela orientar as famílias. Esse lugar de complementaridade não deixa de ser importante, aliás, revela-se vital.

Sabe-se que o diálogo entre os saberes que os alunos possuem e aqueles sistematizados pela escola é fundamental. Ou seja, os alunos precisam partir do que já sabem para ressignificar o conhecimento sistematizado, tendo em vista superar o ponto de partida (o que o aluno já sabe), conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). E, quando situações fortuitas geram a ruptura do fino equilíbrio presente no microcosmo escola-família, não apenas as crianças acabam prejudicadas, mas toda a comunidade na qual a criança está inserida.

Tem-se que, no município de Maricá, a primeira plataforma *on-line* disponibilizada mostrou-se inadequada – familiares a consideraram de difícil acesso e regentes sinalizaram a demanda de retrabalho. Essa plataforma prejudicava particularmente a autonomia do docente, e urge que

dirigentes e membros pedagógicos das escolas reconheçam que o ofício docente demanda o controle do próprio trabalho, sem sobrecargas, com autonomia. No ano de 2021, houve troca de plataforma *on-line*, sendo a antiga então substituída pela plataforma *Conecta Maricá*, que era mais simples. Ainda assim, o *WhatsApp* demonstrou ser a ferramenta que gera mais *feedback* das famílias, provavelmente por ser ainda mais simples e conhecida. Todavia, sabe-se que o *WhatsApp* apresenta limitações: consumo de memória do celular e falta de praticidade no tocante ao acompanhamento das postagens das famílias pelos docentes.

Tem-se que a cultura do ambiente de aula torna-se impregnada pelos saberes adquiridos através da experiência do próprio docente (sua subcultura), e interações via *WhatsApp* acabam por restringir demasiadamente essas interações culturais tão ricas e importantes. Mas sabe-se que toda cultura instituída está em vias de ser transformada pela cultura instituinte (o 'vir-a-ser'), e, por isso, tecnologias demandadas por contingências (como a *Conecta Maricá* e o *WhatsApp*), bem como a visão dos profissionais que atuam na escola e de outros membros da comunidade escolar, acabam se misturando e promovendo uma alquimia de transformações. O que surge, então, desse processo não remete ao passado ressignificado ou ao idealmente sonhado, mas a algo novo, inimaginado, tangível, real, com limitações e desafios que mais tarde serão novamente confrontados pelas contingências da realidade. Assim, ratificam-se aqui as palavras de Oliveira (2011), que afirma que o docente deve exercer sua liderança – no âmbito escolar – considerando que a gestão é um compromisso com a participação, bem como um ato político. A mediação, dentro dos contornos da realidade, conduz à democracia, sem a perda da autoridade, e a inclusão do aluno, a uma cultura ampla.

## 6 Conclusões

Durante as preliminares de pesquisa realizadas para averiguação da viabilidade do ambiente virtual de aprendizagem disponibilizado pelo município de Maricá (RJ) para seguir com a Educação Infantil em tempos de pandemia, percebeu-se que: (1) atividades remotas não são apropriadas à Educação Infantil; (2) a primeira plataforma *on-line* disponibilizada pelo município revelou-se muito inadequada; (3) o *WhatsApp* demonstrou ser a ferramenta que gera mais *feedback* por parte das famílias, embora apresente limitações.

O cuidar e o educar não são responsabilidades apenas da escola: esta complementa a ação dos pais e demais responsáveis (Brasil, 1996). Cumpre, todavia, lembrar que, tendo de escolher entre prover meios de sobrevivência ou educar seus filhos menores, muitos pais não têm opção senão garantir as necessidades mais elementares da família, como as relacionadas à alimentação. Esse é um dos exemplos em que podemos identificar situações concretas de opressão, nas quais se manifestam os mecanismos de dominação que, na maioria das vezes, são sutis e começam com a prescrição de comportamentos e o estabelecimento de mecanismos que levam à aceitação e ao conformismo quanto à situação de dominação vigente (Freire, 1998). Nesse contexto de

desumanização, a divisão entre oprimidos e opressores pode se manifestar inclusive sob formas diversas no âmbito educacional – *e.g.*: falta de acesso a um *smartphone* com memória suficiente ou traquejo e tempo disponível para manipular plataformas virtuais ou assistir vídeos diários junto às crianças.

Freire (1998) compreende que os seres humanos estão em processo contínuo de humanização, e isso implica nos reconhecermos como seres inconclusos. Essa inconclusão pode ser encarada como positiva, na medida em que desperta nossa vocação de ‘ser mais’, ao possibilitar fazermos a diferença como pessoas e membros da coletividade. Somos, dessa forma, humanizantes e humanizados, ou seja, o processo de humanização não ocorre tão somente na esfera individual, mas nas teias de relações travadas na existência histórico-social, na qual afetamos os outros, como também estes afetam as nossas percepções e modo de ser (Freire, 1998).

Este trabalho buscou refletir sobre o uso das tecnologias utilizadas pelos regentes na Educação Infantil durante o contexto pandêmico. Tais tecnologias viabilizaram a superação de muitos dos efeitos do isolamento social sobre crianças de 04 a 05 anos em escolas públicas como as de Maricá – RJ e, acredita-se, estão trabalhando em prol da criação de novas linguagens que se incorporam à dimensão social de forma nunca vista, influenciando novas capacidades cognitivas e socioemocionais desde a tenra idade.

Percebeu-se, no campo, que é importante chegar a uma solução prática para ajudar pedagogicamente na Educação Infantil ‘remota’, desde que com um mínimo de igualdade, equidade e justiça social, pois, embora possuamos uma ‘mesma’ Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a epidemia de COVID-19 e as desigualdades econômico-sociais atingem alunos e famílias de modos diversos.

Não usar as TICs para mediação e preparo de aulas na Educação Infantil poderia reforçar efeitos negativos do distanciamento do convívio escolar imposto pelo regime domiciliar de estudos, tais como o desfazimento de vínculos, de aprendizagens e a perda do aspecto lúdico nas atividades. Todavia, a utilização das TICs nesse contexto também apresenta desafios, e faz-se necessário questionar: em um ambiente escolar virtual, como estabelecer relações sociais que minimizem os efeitos do distanciamento social? Ainda não há resposta clara e definitiva para esta pergunta. Vive-se hoje um momento ímpar de mudanças na educação: estamos reinventando processos, metodologias e abordagens, repensando formas e canais, repensando modos de conexão. Muitas soluções tendem a surgir e adensarão as discussões.

## BIODADOS E CONTATOS DOS AUTORES



PINHEIRO JUNIOR, I. é Professor das séries iniciais da educação básica (Secretaria Municipal de Educação de Maricá). Completou o seu Mestrado no Centro Universitário Carioca (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação – MPNTDE/ UniCarioca). Seus interesses de pesquisa incluem orientação, supervisão e inspeção escolar, com destaque para escolas que trabalhem com as séries iniciais da Educação Básica. Participou das etapas do III Congresso Estadual do Rio de Janeiro – Paulo Freire para elaboração do documento para o Plano Estadual de Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8017-3707>

Contato: +55 21 99828-2087

E-mail: [istesiojunior@ig.com.br](mailto:istesiojunior@ig.com.br)



VALIM, R. L. M. é Professora do Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário Carioca (MPNTDE/ UniCarioca). Completou o seu Doutorado em Psicossociologia na UFRJ (Programa EICOS/ UFRJ). Seus interesses em pesquisa incluem, entre outras coisas, liderança (em contextos organizacionais e acadêmicos), ética em pesquisa e metodologia científica (com ênfase nas técnicas voltadas para a análise de dados qualitativos). Atua também como professora do Doutorado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário Carioca (UniCarioca), como pesquisadora associada do GT/DGP/CNPq de Tecnologias sociais para popularização da ciência e como Editora de seção de ensaios da revista acadêmica RECITE.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7190-3635>

Contato: +55 21 98617-4607

E-mail: [rvalim@unicarioca.edu.br](mailto:rvalim@unicarioca.edu.br)



MORAES, R. C. P. é Professora do Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário Carioca (MPNTDE/ UniCarioca). Completou o seu Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação na COPPE/ UFRJ. Além disso possui Pós-doutorado em Ciência da Informação (IBICT/UFRJ) e em Serviço Social (PUC-Rio). Seus interesses em pesquisa incluem, entre outras coisas, neurociência, direito digital e ética em pesquisa (com ênfase nas diretrizes associadas às pesquisas da área de Ciências Sociais com seres humanos). Atua também como orientadora no Doutorado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário Carioca (UniCarioca), como pesquisadora responsável pelo GT/DGP/CNPq de Tecnologias sociais para popularização da ciência e como Editora de Científica da revista acadêmica RECITE.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6590-9707>

Contato: +55 21 98832-3020

E-mail: [rmoraes@unicarioca.edu.br](mailto:rmoraes@unicarioca.edu.br)

## REFERÊNCIAS

BERGUE, S. T. Comportamento Organizacional. 2ª ed. Florianópolis: CAPES: UAB, 2012.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). Pesquisa Participante: o saber da partilha. Aparecida, SP: Ideias e Letra, 2006.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) -Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Volume 1 – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> - Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192) - Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Brasília, (DF), 7 de abril de 2010. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_04\\_14.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf) - Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html) - Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) - Acesso em: 25 mar. 2023.

CHIAVENATO, I. Introdução à Teoria Geral da Administração. 8ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

DALCIN, E.; ABEGG, I.; CERETTA, P. S. Relação de variáveis com o desempenho de estudantes na educação profissional a distância. EaD em Foco, v. 12, n. 2, e1773, 2022. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1773> - Acesso em: 25 mar. 2023.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. A Simbologia do Movimento: psicomotricidade e educação. Porto Alegre: Artmed, 1986.

LONDRES, C. (org.). Cultura e saber do povo: uma perspectiva antropológica. Revista Tempo Brasileiro – Patrimônio Imaterial, Rio de Janeiro, n. 147, p. 69-78, outubro/dezembro, 2001.

MARICÁ. Deliberação CME Nº 01, de 28 de abril de 2020. Estabelece formas de reorganização do Calendário Escolar e define o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Ensino de Maricá. Jornal Oficial de Maricá, Maricá, RJ, 04 maio 2020. Disponível em: <https://www.marica.rj.gov.br/jom/ed-1049/> - Acesso em: 04 mai. 2020.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 2016. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/> - Acesso em: 04 mai. 2020.

OLIVEIRA, M. A. M. (org.). Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens. 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

PIMENTEL, A. A. Ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. *Psicol. educ.* [online], n. 26, p. 109-133, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a07.pdf> - Acesso em: 25 mar. 2023.

REIS, E. A.; REIS I. A. Análise Descritiva de Dados. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG. 2002. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.est.ufmg.br/portal/wp-content/uploads/2023/01/RTE-02-2002.pdf> - Acesso em: 25 mar. 2023.

VALIM, R. L. M.; MACIEL, T. M. F. B. A importância da etapa preliminar de campo sistematizada pela Resolução nº 510 do CNS. *Saúde, Ética & Justiça*, v. 23, n. 1, p. 11-20, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sej/article/view/157697> - Acesso em: 25 mar. 2023.

VIEIRA, S. L. (org.). Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

---

#### COMO CITAR ESTE TRABALHO

ABNT: PINHEIRO JUNIOR, I.; VALIM, R. L. M.; MORAES, R. C. P. Tecnologias Utilizadas por Regentes na Educação Infantil no Contexto Pandêmico – Aspectos Éticos e Instrumentais. **EaD em Foco**, v. 14, n. 1, e2022, 2024. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2022>